



Revista de Psicología

ISSN: 0716-8039

revista.psicologia@facso.cl

Universidad de Chile

Chile

Palma, Evelyn; Tapia, Silvia

De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender

Revista de Psicología, vol. XV, núm. 2, 2006, pp. 95-111

Universidad de Chile

Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415206>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender

*From subjetivation appropriation.
Psychoanalytic contribution to learning problems*

Evelyn Palma¹, Silvia Tapia²

Resumen

El presente artículo dará cuenta de una breve revisión conceptual del problema del aprendizaje desde la teoría psicoanalítica a partir de las dificultades que los sujetos presentan en éste. Para tal efecto, se revisan autores postfreudianos que enmarcan su labor de investigación y escritura en torno a problemáticas vinculadas a lo educativo.

Palabras clave: Aprendizaje, trastornos, psicoanálisis

Abstract

The present article renders an account of a brief theoretical review of the problems of Learning from the Psychoanalytic Theory standpoint. To this effect, a review of a few postfreudian authors that investigate problems related to education is performed.

Key words: Learning, problems, psychoanalysis

¹ Equipo Psicología y Educación, U. de Chile.

² Equipo Psicología y Educación, U. de Chile.

“A la escuela van a aprender cabezas sin cuerpo y cuando no aprenden se las manda al hospital donde son considerados organismos sin inteligencia ni deseo”.

Alicia Fernández

1. Introducción

El psicólogo que trabaja en el campo de la educación se enfrenta a problemáticas de índole muy variada. Esta diversidad está dada por la complejidad de sus intervenciones, las que involucran los distintos niveles de la singularidad humana: el sujeto, el grupo, la organización, las instituciones. Sin embargo, hay un tópico que es generalmente enunciado como preocupación central: *el aprendizaje*.

Esta preocupación se expresa, por un lado, en la gran demanda de atención clínica referida a los problemas de aprendizaje en la infancia, así como en el malestar que esto produce a nivel del consultante, del grupo familiar y de la institución escolar. Por otro lado, desde la asesoría e intervención psicológica en ámbitos educativos, se comprueba cómo la labor de enseñanza-aprendizaje a cargo de los docentes no es una empresa fácil, causando incluso dificultades en la salud laboral docente. Las metodologías y recursos pedagógicos existentes (a pesar de ser numerosos y cada vez más innovadores), no siempre dan cuenta de la dificultad de enseñar por parte de los enseñantes ni de aprender de parte de los enseñados. Algo queda sin significar. Es ese obstáculo al que alude Freud cuando nos dice que educar, junto con gobernar y analizar, es una de las tareas imposibles.

Por otra parte, el problema del aprendizaje supone, en su trastorno, un malestar en la medida que produce que el sujeto no pueda transformar la realidad ni ser creativo. Así, nos encontramos con un problema de relevancia social, ya que las posibilidades de pensar un futuro en relación a un pasado y a un presente, existe en la medida en que se es capaz de aprender de la experiencia, de los errores y de sus efectos. De este modo, en términos prácticos, la problemática del aprendizaje, desde una mirada clínica, implica tener en cuenta la singularidad, demandando considerar las múltiples instancias que atraviesa todo orden de acontecimiento humano.

2. Los problemas de aprendizaje desde una perspectiva psicoanalítica

Respecto de los problemas de aprendizaje, en muchos casos es en la escuela donde se evidencian los fracasos de la constitución simbólica infantil, la que se estructura en el interior de la familia. Tomando en cuenta ambas dimensiones, diferenciaremos entre problemas de aprendizaje que apelan al *sujeto de la dificultad*, el niño y su familia, y fracaso escolar en el que el *sujeto pedagógico* es el que produce los conflictos.

El problema de aprendizaje proviene de causas que hacen a la estructura individual y familiar del niño disfuncional. En general, se parte del supuesto de un aprendiente con un aparato psíquico normalmente constituido, normalidad que es generalmente la excepción y no la regla. Es decir, a las dificultades anteriores, hay que sumarles las propias del aprendiente, que, a grandes rasgos, y debido al período etario en el que ingresa a la escuela general básica (5 a 6 años), tienen que ver con el drama edípico y sus intentos, fallidos o exitosos, de resolución.

Durante la pubertad y adolescencia, es un *otro* quien suministra el conocimiento. El niño inscribe su saber hasta la adolescencia, pero es como si ciertas inscripciones estuvieran escritas en un tipo de escritura que aún no conoce. Permanecen como enigmas que podrán formularse como preguntas o no según las respuestas del adulto. El sujeto necesita esta información porque es la manera de pensar lo que ya sabe. La información puede ser escamoteada por omisión, sustitución, falsa información, desmentida, o exhibición de informaciones, como por modos de apartar al sujeto del contacto con el deseo de conocer (prohibición de saber sobre los orígenes, adopción, desaparición de los padres, problemas mentales de los padres, herencia, identificación a un padre enfermo, la locura y el sin sentido de las interdicciones familiares, el tabú, el incesto, secretos de familia) (Cordié, 1994b).

3. Problemas de aprendizaje como problemas del sujeto aprendiente

En términos generales, un problema de aprendizaje se entiende como cualquier dificultad en el acto de aprender, por lo cual podríamos pensar que todo aprendizaje resulta problemático ya que requiere esfuerzo, tiempo e inversión. Algunos aprendizajes (en personas sin pro-

blemas de aprendizaje) pueden ser más difíciles que otros. Ahora bien, un problema de aprendizaje propiamente tal se entiende como una dificultad que el sujeto no puede superar a pesar de los esfuerzos que realiza para aprender. En tal caso, encontramos un estancamiento persistente del proceso de aprender.

Desde un punto de vista descriptivo, el problema de aprendizaje se evalúa a partir de manifestaciones observables. Desde la definición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), en su versión IV de 1995, éste se debe diagnosticar cuando el rendimiento del individuo en lectura (dislexia), cálculo (discalculia) o expresión escrita (disgrafía) es sustancialmente inferior al esperado por edad, escolarización y nivel de inteligencia según indican pruebas normalizadas administradas individualmente; cuando los problemas interfieren significativamente el rendimiento académico o las actividades cotidianas que requieren lectura, cálculo o escritura; cuando el problema no es debido a un déficit sensorial.

El DSM-IV menciona como problemas asociados, “*la desmoralización, la baja autoestima, el déficit en habilidades sociales, el abandono escolar, el déficit de atención con hiperactividad, déficits sensoriales, etc.*” (DSM IV, 1995, p.49). Esta definición no alude a dificultades en el *aprender a aprender*, que podría ser la base de todo problema de aprendizaje. Creemos que la importancia dada a las adquisiciones definidas por el DSM IV tiene relación más bien con las repercusiones sociales y económicas que ocasionan las dificultades de aprendizaje a nivel escolar, significando para muchos niños, jóvenes e incluso adultos, una causa de exclusión social. Así, las dificultades en el aprendizaje se pueden presentar en el ámbito clínico y supondrían una desviación del cuadro normal y aceptable, teniendo éste un carácter normativo e ideológico.

En relación a la teoría a la cual adscribimos -el psicoanálisis freudiano-, se considera el trastorno de aprendizaje como una *inhibición*. Para ello se supuso la idea de un inconsciente ya constituido desde los orígenes, y de que todo trastorno relativo a la constitución psíquica es efecto del *inconsciente y de la represión* (Bleichmar, 1990, 1991). Sin embargo, nosotros consideramos que el inconsciente no está constituido desde los orígenes, sino que es producto tanto de la relación con el otro como de la represión. Desde esta perspectiva, un problema de aprendizaje no siempre será una inhibición o un síntoma, pudiendo también ser la expresión de un problema en la *constitución misma del psiquismo*.

Para Bleichmar (1991), es necesario diferenciar dos tipos de pro-

blema en la adquisición de aprendizajes. Tenemos aquellos que se producen cuando ya está constituido el aparato psíquico y el proceso secundario (son las inhibiciones como efecto de un síntoma), y aquellos que se producen como resultado de un problema en la constitución misma del aparato psíquico en su totalidad (por ejemplo, la observación de ausencia de sujeto en la formulación de oraciones y la imposibilidad de manejar los tiempos verbales (conjugación) se produce cuando el niño no ha plasmado *la temporalidad, la negación y la identidad*.

Por otra parte, respecto de la evaluación de un problema de aprendizaje, Cordié (1994b, 1998) recomienda considerar las siguientes dimensiones: *el inconsciente, la noción de estructura, el sentido del síntoma y la inscripción del sujeto en el lenguaje*. Estas dimensiones formarían parte de la estructuración de un problema de aprendizaje.

Desde la teoría psicoanalítica, el problema de aprendizaje podría ser definido en términos de una *desinvertidura* del objeto de conocimiento. Este objeto no puede ser ni totalmente idéntico a la huella mnémica ligada a la primera experiencia de satisfacción (pues no habría trabajo psíquico, ni crecimiento del aparato, ni posibilidad de conocimiento), ni totalmente diferente a ella (ya que no despertaría interés). En este sentido, tal desinvertidura de objeto se puede relacionar con un trastorno en los vínculos primarios ligados a la oralidad. Por ejemplo, el recibir el conocimiento se relaciona con el alimentarse, con asimilar, con dejarse penetrar. Desde aquí podemos entender las expresiones “no le entra la materia”, “se devora los libros”, “es un traga libros” (un mateo). También se puede relacionar a la analidad y a la conservación (“no le queda la materia”, “no retiene”), y al caminar (“no marcha”, “no anda en la escuela”). Observamos cómo en estas últimas expresiones se alude a la detención y parálisis en las posibilidades de conocer.

La falta de conocimiento también puede investir al objeto de amor: gustar de las personas “tontas”, amar a un hijo en la medida que es débil mental. La sobreprotección y el amor al hijo se constituyen, en estos casos, en factores que pueden incidir en el déficit de aprendizaje: *“es difícil para un chico perder la legitimidad que le da la ignorancia, la protección que le proporciona el no saber y la castidad que le garantiza la inocencia”* (Paín, 1983, p. 51).

El deseo de saber, la *pulsión epistemofílica* que atravesaría a los sujetos y que los conduciría a la búsqueda de conocimiento, también puede expresarse en la forma de pasión por la ignorancia: individuos que no solamente no buscan saber, sino que además prefieren no saber. La

pasión por la ignorancia se muestra en que el sujeto no quiere saber nada sobre sí mismo ni sobre su historia más íntima, que es la que verdaderamente lo determina.

Hay un elemento primordial en la base del deseo de saber y es que, como en todo deseo, algo se debe percibir como faltante para que se pueda desear. ¿Cómo desear lo que ya tenemos? Cuando el deseo encuentra lo que quiere, se dirige rápidamente hacia un nuevo objeto, constituyendo una cadena que se recorre a lo largo de la vida. Pero, ¿qué será entonces lo que ha de ocupar este lugar de la falta cuando tratamos de ubicar allí el saber escolar o el saber intelectual? Lo que usualmente encontramos es que el niño o el adolescente estudian para complacer a sus padres o profesores, de quienes esperan reconocimiento. Sin embargo, en cuanto se les deja solos, caen rápidamente en las pasividades contemporáneas (televisión, juegos electrónicos, historietas, etc.). ¿Por qué se ha vuelto tan difícil involucrar la pasión por el saber en el narcisismo del sujeto? ¿Depende acaso de los ideales de la cultura? ¿De los ideales de los padres? Es necesario para el sujeto haber percibido inicialmente un deseo de saber en los padres que le permita identificarse con dicho deseo. Es por *identificación con el deseo*, y no por identificación con los pedidos de los padres, que esto funciona. Sólo así se puede pasar a un segundo momento, aquél en el cual, ya en la escuela, se va a aplicar dicho deseo sobre un saber intelectual.

La intrincación de modalidades de aprendizaje del sujeto, de la familia y del medio social, permite comprender una posible patología en el aprender. Para esto es necesario conocer *si se oculta, se esconde, se excluye a través del secreto*, cómo es la comunicación que existe con lo desconocido, cómo se significa el aprender, cuál es el espacio dado para pensar, qué valoración tienen las preguntas en el medio familiar.

Fernández (2000b) sostiene que para poder aprender es necesario que las *modalidades enseñantes puedan mostrar y guardar simultáneamente*. En este sentido, si consideramos las modalidades de aprendizaje, es posible observar actitudes del enseñante que impiden que el niño construya un proceso de autoría y de resignificación en su relato (el relato le permite conocer algo y constituirse como enseñante para los otros). Cuando el enseñante muestra, el aprendiente mira. Aprender supone curiosidad, para lo que, además de mostrar, algo necesita estar guardado. Si el enseñante pretende que todo esté visible, no puede aparecer la curiosidad.

Tomando como referencia esta modalidad de “mostrar-guardar” como un movimiento esencial en el aprendizaje, se han establecido nue-

vas clasificaciones de las dificultades que en ésta pueden surgir. Lo veremos a continuación.

3.1. *La inhibición intelectual/cognitiva*

Freud consideró el trastorno de aprendizaje como una inhibición (Freud, 1910b, 1926). Refiere que, concluido el período de investigación sexual infantil, y debido a una enérgica represión de la sexualidad, la pulsión de investigación podría seguir caminos diferentes, derivados todos ellos de su temprana conexión con intereses sexuales. En la inhibición, se presenta la coerción neurótica del pensamiento, ya que la intensa represión sexual coarta también el afán por investigar, creando un campo favorable para la neurosis. *“La investigación puede compartir el destino de la sexualidad; el apetito de saber permanece desde entonces inhibido, y limitado -acaso para toda la vida- el libre quehacer de la inteligencia”* (Freud, 1910b, p.74).

Freud profundiza en estas nociones y propone que la inhibición es una limitación del yo consistente en una perturbación funcional, definida ésta de manera negativa por el hecho de que una actividad no puede tener lugar. Así, la inhibición se entiende como una verdadera renuncia a una función, renuncia que tiene por sede al yo. Esta renuncia se concibe en base a que la función que un órgano cumple al servicio del yo se ve inhibida cuando su significación sexual se incrementa: *“Si el acto de escribir, que consiste en hacer fluir algo líquido de un tubo sobre un papel blanco, ha cobrado la significación simbólica del coito, o si la marcha se ha convertido en sustituto simbólico de pisar el vientre de la Madre Tierra, ambas acciones, la de escribir y la de caminar, se omitirán porque sería como si de hecho se ejecutase la acción sexual prohibida”* (Freud, 1926, pp.85-86).

El yo, entonces, renuncia a ciertas funciones para no tener que emprender una nueva represión, para no entrar en conflicto con el ello. Otras inhibiciones están al servicio del auto castigo, como el caso en que el yo renuncia al éxito profesional, éxito que un superyó feroz le prohíbe. En la inhibición cognitiva, la restricción de la función cognitiva del yo tiene como fin preservar a éste de un conflicto más grave que el que pueda provocar la ignorancia en tanto posibilidad de fracasar ante una empresa subjetiva que se viva como herida narcisista intolerable o cuando el éxito está prohibido por una imagen parental que no admite la competencia (no ser mejor, ni saber, ni conseguir éxitos frente a padres que se viven como fracasados).

Para Cordié (1994b), la inhibición se constituye como un “*conflicto entre identificaciones antinómicas (que) puede paralizar al sujeto y bloquear toda realización*” (Cordié, 1994b, p.25). Puede existir un conflicto entre instancias cuando sobreviene una contradicción entre las aspiraciones del sujeto (por ejemplo, un adolescente brillante que fracasa para no superar al padre fracasado). El superyó, con su peso de culpabilidad y de interdicción, clausura el acceso a toda realización del ideal del yo: “*permanecer en la ignorancia,... evita la confrontación con otro al que no se puede ni juzgar ni amar impunemente, ni matar simbólicamente*” (Cordié, 1994b, p.224). Cordié (1994b) enfatiza que esta renuncia no es del orden de la negación. En la negación, el sujeto dice algo de su inconsciente al negativizarlo en su discurso, permaneciendo en la cadena significativa. En la inhibición, por su parte, existe un acto de rechazo que se ubica más bien del lado del objeto.

A su vez, Bleichmar (1991) relaciona la inhibición con la falla en la represión secundaria. Si bien el proceso secundario se encuentra constituido, se ve invadido del proceso primario, lo que es propio de las neurosis.

Fernández (2000b) propone que la inhibición se puede entender como la patología asociada a la modalidad de aprendizaje *exhibicionista* de parte del enseñante. Por esa vía, el aprendiente termina no interesándose en lo que se le muestra.

En la exhibición del conocimiento de parte del enseñante, el aprendiente necesitará tomar contacto con su productividad pensante, inhibiéndola. Puede suceder que el sujeto sobrepase la angustia de castración, que su deseo de aprender sea libre y que aún se prohíba el acceso a un conocimiento que puede ser peligroso. Así, la inhibición puede centrarse en un punto específico que integre a todo el sistema y por lo tanto inhiba el proceso de conocer, produciéndose una inversión intelectual: la interdicción de saber. En esta modalidad de aprendizaje, se exhibe *el enseñante y se inhibe el aprendiente*. El necesario mostrar, para poder mirar, debe ser guardado por parte del enseñante. Cuando el mostrar se transforma en *mostrarse*, este mostrar ya no es mostrar sino exhibir. El que muestra ya no muestra ni enseña su posibilidad de construir conocimiento, ni muestra al conocimiento como algo diferente de él, sino que se muestra a sí mismo como conocedor. La distancia entre el conocimiento y él se suprime. En esta modalidad, el enseñante es el conocimiento, dificultando al aprendiente conectarse con el objeto, ya que éste queda personificado (el enseñante lo tiene, el objeto no circula).

Ante esto, el aprendiente evita pensar (no habiendo alteración del pensamiento) y se genera aburrimiento: “*el sujeto va retirando sus ganas de aprender y al retirar la implicación va perdiendo la posibilidad de metáfora, archiva la información casi sin significarla. Carecer de metáforas (...) deja al sujeto prisionero del tedio*” (Fernández, 2000b, p.174). Para sortear esta evitación de pensar, es necesario que la relación que la enseñanza-aprendizaje implica, se conecte con la función positiva de la ignorancia. El deseo de conocer debe ligarse con la angustia, con la posibilidad de no saber. La creatividad es posible en la medida que el sujeto se contacte, elabore y represente su angustia, ya que el deseo se nutre del desconocimiento.

3.2. El problema del aprendizaje como síntoma

El síntoma es un fenómeno subjetivo que constituye la expresión de un conflicto. Expresa un cumplimiento de deseo y la realización de un fantasma inconsciente que sirve a tal cumplimiento. El síntoma no es el no aprender como el negativo del aprender, sino que lo constituye como significado.

Desde Freud (1910b), en el síntoma se presenta la obsesión intelectual neurótica. El enérgico desarrollo intelectual resiste la represión sexual y la investigación sexual retorna desde lo inconsciente en forma de obsesión por conocer. Pero también retorna la imposibilidad de llegar a conclusión alguna y la búsqueda de una solución se aleja progresivamente. A diferencia de la inhibición, el síntoma es la manifestación (o el signo) de la modificación patológica de esas mismas funciones.

Fernández (2000b) plantea que el problema de aprendizaje como síntoma se constituye a partir de la modalidad de aprendizaje en la cual el *enseñante esconde sin mostrar el conocimiento al aprendiente*, no dándole a éste más posibilidad que espiar, expiando luego a través de la culpa tal forma de aprender. Si el enseñante esconde el conocimiento, se transformará al mirar en un espiar. Se espía a través del síntoma en el aprendizaje. En estos casos, el guardar se puede deslizar hacia el ocultar y luego hacia el esconder. El enseñante esconde la información como secreto, información que para el aprendiente puede ser importante (su origen, por ejemplo), o bien se esconde él mismo como enseñante (padres que sienten que no tienen nada que transmitir, siendo esta misma imposibilidad una transmisión). Por otra parte, quien no recibe información queda excluido del conocimiento compartido que constituye el

lazo social. La exclusión del conocimiento que los otros poseen puede cercenar la capacidad de pensar. El sujeto, al no pensar, se culpabiliza y en la medida que pensar implica demandar, no desea preguntar.

Para construir aprendizaje es necesario el conocimiento del otro para poder transformarlo con el saber y las vivencias personales. El saber que el aprendiente tiene y con el cual transforma el saber del otro, son sus preguntas y la posibilidad de ser respondidas. El saber entrega las marcas de lo que falta. De este modo, ante el semi-decir necesario del padre, ante su no respuesta definitiva a todas las preguntas, el niño opondrá el jugar en tanto posibilidad de metaforización del deseo materno. Opondrá así, a la falta de respuestas totales -pero sí parciales- de parte de los padres, la posibilidad de aprender de otros, con otros, por competencia y por amor. Sólo esto le posibilitará dirigir la mirada a otro lugar, a la escena pública que constituye, en un primer momento, la escuela. Si esto no es permitido, los niños suelen pagar con su negativa a aprender las faltas impagas de los mayores. La verdad no enferma, lo que enferma es el falso conocimiento en tanto no se desea conocer con la excusa de no sufrir. El secreto produce violencia sobre quien lo padece y sobre quien lo ejecuta, coartando la autoría de pensamiento. Mientras que lo reprimido es elaborable, lo ausente, a partir del secreto, queda fuera del alcance de la elaboración.

No todo puede decirse, no todo puede simbolizarse, ya que siempre queda un resto. La principal transmisión de la enseñanza se da a través de lo no dicho (curriculum oculto), de aquello que no está nombrado, que no se reconoce. Los contenidos de la enseñanza están transversalizados por condiciones económicas, de clase, de género, políticas e ideológicas. Si agregamos la dimensión inconsciente y deseante de quienes están involucrados, los intersticios son aún mayores. Así, para que el sujeto pueda rebelarse, antes debe revelar.

3.3. Problemas de aprendizaje como oligotimia

En la oligotimia se constituye una construcción de pensamiento derivado de una estructura psicótica o de un déficit orgánico, donde la comunicación comprensible con la realidad se ve alterada o disminuida. Fernández (2000b) postula que en la oligotimia se provoca la conjunción entre *exhibir (mostrar sin guardar)* y *esconder (guardar sin mostrar)*. El *dementir* es exhibir lo que se esconde. El sujeto oligotimiza cuando responde como si no pudiera pensar, como siendo incapaz de pensar.

Así, la oligotimia “*produce sujetos cuya actividad cognitiva, pobre, mecánica, pasiva se desarrolla muy por debajo de lo estructuralmente posible*” (Paín, 1983, p.11).

La negación o denegación no es lo mismo que la desmentida. La primera alude a una defensa intrapsíquica al servicio de la elaboración de la angustia. En la desmentida se subvierte el sentido de la verdad y del ser sujeto: se captura el sujeto en el deseo del Otro, el individuo queda capturado en la palabra ajena. El aprendiente piensa lo que el otro desea que piense y que crea. Así, en la oligotimia el sujeto *reniega su capacidad pensante*.

4. Aprendizajes específicos de la escolaridad

4.1. La lectoescritura

La dificultad para escribir es uno de los síntomas más frecuentes del malestar escolar infantil (y adulto). ¿Qué transmite un niño que no puede aprender a escribir?, ¿qué se oculta?, ¿quién se esconde detrás de palabras desorganizadas, no legibles? ¿qué necesita el sujeto decir desde esta función fallida?

La escritura es una actividad en la que se transmiten pensamientos, ideas y fantasías. El sujeto da a conocer su propio estilo de producir: la letra, la grafía, la forma de organizar las palabras, el contenido que elige comunicar. “*Escribir implica dejar marcas, huellas en una hoja que van dibujando palabras. Palabras que son mediadoras, instrumentos que nos permiten expresar, comunicar, transmitir. Escribir supone renunciar temporalmente a la palabra hablada*” (Castro, Covache y Kornblit, 2002, p.1).

Algo se pierde y algo se conquista al escribir; algo tiene que caer para recuperarse en la lectura de un texto. Por lo mismo, la escritura puede ser vivida como liberadora o como opresora.

Escribir es producir enunciados que se independizan del emisor del mensaje y que permanecen para la posterioridad. El autor de su escrito no tendría control sobre quien lee esa palabra, ni podría arrepentirse de lo que ha escrito. Para apropiarse de los saberes que la lectoescritura impone hay costosísimos procesos que subyacen. Se requiere una buena coordinación visomotora, atención perceptiva, memoria evocadora, capacidad de discriminación y de abstracción, manejo de hipótesis, orientación, manejo del espacio y concentración. Todas estas capacida-

des se deben entender en un antes, en tanto percepción, discriminación, tiempo y espacio del propio sujeto en relación al mundo, como parte de su constitución narcisística.

Así entonces, para que la escritura se instale como una capacidad del niño, éste debe sortear peligros que podría acarrearle y miradas que teme. Cantú plantea que “*la escritura sólo puede advenir en un espacio catectizado por la libido narcisista*” (Cantú, 2001, p.1). El texto constituye un soporte del narcisismo del sujeto que escribe y, por lo tanto, la escritura es una forma en la cual el autor se vincula con su producto.

Al igual que la creación artística, en la experiencia de la escritura el sujeto trataría a su producto según modalidades de relación que evocan el *modo de ejercicio de las funciones parentales*. La escritura correspondería al ejercicio de la *función paterna* en tanto está estructurada por una legalidad arbitraria y ajena al sujeto (sistema de representación escrita, reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas del texto escrito), representando así un espacio de terceridad respecto de la relación madre-hijo.

De manera homóloga, en el lenguaje oral hay una primera pérdida necesaria para que el sujeto comience a hablar. Es la pérdida respecto del goce de la lengua como un todo de fonemas ilimitados. El sujeto tiene que hacer un primer recorte respecto de este goce, como primera separación respecto de la madre, y en esa pérdida quedan los fonemas que son propios del lenguaje que luego el niño va a hablar. Hay una pérdida necesaria que es relativa a este todo de fonemas que aparece en el balbuceo y que se pierde cuando comienza el silabeo.

Cuando el ejercicio de las funciones parentales restringe las posibilidades del pasaje de la legalidad endogámica a la legalidad secundaria, observamos dificultades que pueden expresarse a través de síntomas en el campo de la lectoescritura. La función materna caracterizada como *destruktiva y expulsiva*, entrega al niño experiencias que implican modos de aniquilamiento psíquico de éste. Desprecian su valor narcisista, por lo cual se hace muy difícil libidinizar el producto del niño y, por lo tanto, que éste establezca lazos de integración significativa con el mundo que lo rodea. El niño tendrá dificultades en la orientación de su deseo hacia los objetos de conocimiento. Cuando la función materna se caracteriza por ser *atrapante*, da un espacio de narcisización necesario para la investidura del pensamiento del niño. Sin embargo, esto implica la imposición de la renuncia por parte de él a un espacio propio que marque una distancia que la madre no desea perder.

El acceso al código de la escritura constituye un logro esperado

por los padres con una secreta ambivalencia. La escritura es uno de los productos anhelados tanto por los padres como por la escuela, y es una actividad con resultados observables y normados, por lo que también puede convertirse en un instrumento de control materno. Así, el sujeto puede no desear escribir para preservar su autonomía de pensamiento. Las manifestaciones que aparecen como problemáticas de aprendizaje en la escritura en niños, pueden concebirse como modos de rehusarse al deseo materno (no escucharla, no complacerla, no acceder a lo que demanda: “el niño no me escribe, no me lee”), como posibilidad de evitar la alienación a la que están sometidos. Pero también el no escribir tiene su reverso, ya que puede ser el costo para no diferenciarse, para no acceder a otra cosa (como en los casos de niños que hablan con dificultades, siendo la madre la única persona que los entiende). Así, el no escribir protegería de ambos peligros: de separarse y de no separarse.

Por otra parte, la *función paterna* ofrece, “a través de la mediación de su nombre, de su ley, de su autoridad, de su rol de referente, (...) un derecho de herencia sobre estos dones para que se los legue a otro hijo. De este modo, anuncia la aceptación de su propia muerte” (Aulagnier, 1977, p.155). El deseo de escribir y la escritura se inscriben dentro de esos dones.

Cuando las funciones paternas aparecen ejercidas *autoritariamente*, el deseo de escribir en forma autónoma, se dificulta. En el autoritarismo paterno no habría legado ni transmisión, ya que ahí el padre no aparece como representante de la ley sino que se convierte en la ley misma. El resultado es no dar la posibilidad al hijo para que pueda ocupar este lugar. Si la función paterna es *débil*, no ejercería la necesaria función de corte y oferta de atributos que activen la búsqueda de objetos en el espacio exogámico, ya que “el narcisismo proyectado por el padre sobre el hijo se apoyará, en mayor medida que el de la madre, en valores culturales” (Aulagnier, 1977, p.157).

Tenemos entonces, que en el problema de lectoescritura, como en las dificultades anteriores (síntomas, oligotimia, inhibición), se evidencia la presencia de una articulación entre el potencial intelectual afectado y el drama inconsciente. Desde el psicoanálisis, estamos ante la presencia de un sujeto capaz de olvido, que se equivoca, que nombra una cosa por otra, que es capaz de ignorar incluso lo más relevante de su verdad. Esto no es por déficit cognitivos o neurológicos ni por dificultades para procesar la información. Es un sujeto que se denuncia por medio de sus lapsus y faltas de ortografía, que propone su verdad en el equívoco, no existiendo un problema en la dimensión del conocimiento por disfunción o ausencia.

Los síntomas en lectoescritura - inversiones verticales (b-p), lateralidad de las letras (va-av), dificultad para separar palabras o para juntarlas, omisión y añadidura de letras, escribir bien pero no ser legible para el otro (imagen ofrecida al otro)-, corresponden a distintos momentos de estructuración del sujeto. Éste debe pasar del silabeo al dibujo, de éste a la alfabetización, y de ésta al armado de frases y narraciones. Más allá de la adecuación de la imagen sonora a la imagen escrita, lo relevante es diferenciar qué hay de propio del sujeto en las inversiones, lateralizaciones u omisiones. Freud (1900, 1901) nos enseñó que no se simboliza cualquier cosa con cualquier otra, y que existe un tipo de filiación entre lo simbolizado y el símbolo. En 1916, nos señaló que la imagen sonora no se adecua necesariamente a la imagen visual: no hay correspondencia entre la imagen que se aparece en la representación y el significante que está bajo esa imagen.

Así, tenemos que para entender la lectoescritura, para leer, es necesario prescindir de la imagen visual. Para poder leer es necesario perder la *antropomorfización* de las letras (la a tiene colita, la b tiene pancita). Para que la letra sea del sujeto, tiene que acontecer la represión como posibilidad de enlace entre éstas. Así se podrán formar palabras. Es una determinada letra con otra la que forma un sonido que se puede decir. Es necesario, entonces, articular aquello que es de la prohibición y aquello que es del goce. No hay una cosa sin la otra, ya que para poder hablar y tener poder de uso sobre el lenguaje y sus derivados, es necesaria la articulación entre la falta de imagen sonora que hay en la imagen escrita y la falta de imagen escrita de la imagen sonora.

Por último, existe una relación entre la operación intelectual de la elección y lo que esa operación puede significar (fusionar letras, desaparecer fonemas, invertir órdenes, etc). Paín (1983) y Fernández (2000a) recomiendan que respecto de los errores de lectoescritura sistemáticos, no es útil interpretar los errores específicos, sino que la operación misma involucrada.

4.2. Las matemáticas

Respecto de las dificultades en las operaciones algebraicas, tenemos que desde Cordié (1994b, 1998), Paín (1983, 1985) y Fernández (2000a, 2000b), éstas se analizan como bloqueos significantes. Por ejemplo, las dificultades para sumar las relacionan con la *adición* de un integrante al grupo familiar, y por lo tanto, al espacio que el niño siente

usurpado respecto de su lugar en la economía libidinal de la madre. Respecto de la *sustracción*, ésta se asocia al temor o la culpa por la muerte o pérdida de una figura significativa. En cuanto a la *división* (que implica repartición), se asocia a la angustia por la separación y por la diferencia sexual (división en dos grupos distintos).

5. Síntomas en la escuela: fracaso escolar

Corresponde a perturbaciones del sujeto producidas en el marco de la institución educativa, tales como resistencia a la normativa disciplinaria, deficiencia en la integración al grupo de pares, descalificación del docente y al docente, inhibición mental y expresiva como formación reactiva al pasaje de lo familiar a lo social. Aquí interesa observar la calidad y cantidad de los estímulos del niño en su grupo, en el barrio, en la escuela; la ideología; su participación social y su conciencia ideológica.

El fracaso escolar aparece como una patología reciente en la cual el *“sujeto expresa su mal-estar en el lenguaje de una época en la que el dinero y el éxito social son los valores predominantes (...). El fracaso implica un juicio de valor y este valor es función de un ideal”* (Cordié, 1994b, p.19).

El fracaso escolar responde a causas que se hallan, por un lado, en la historia y estructura familiar e individual del que fracasa en aprender y, por otro, en causas propias del sistema escolar (metodología, evaluación, vínculo, ideología y valores de la institución). La modalidad de aprendizaje en el fracaso escolar no se patologiza, la inteligencia no se atrapa, sucediendo un choque entre aprendiente e institución educativa que funciona expulsivamente. El sujeto que no aprende en el fracaso escolar no realiza las funciones sociales de la educación, pero al mismo tiempo, al acusar el fracaso de la misma, sucumbe a este fracaso.

El fracaso escolar necesita trabajarse directamente en el sistema enseñante. Si bien es necesario trabajar y estudiar los determinantes orgánicos, sociales y políticos, la capacidad de aprender (condiciones humanas que nos permiten la originalidad, la diferencia y el posicionamiento como autores de nuestra historia) puede subsistir aun en las condiciones más desfavorables.

6. Para concluir

Podríamos decir que los problemas de aprendizaje ponen en evidencia la dificultad de ser todo o ser nada para los otros (omnipotencia-impotencia). El todo se refiere a que en la medida que el sujeto lo sabe todo, no necesita aprender nada, y en la medida que no es nada, no se interesa por subjetivizar los objetos de conocimiento. Aprender implica separarse, crecer, tomar conciencia de la diferencia, ya que esta diferencia humaniza, abriendo camino a la subjetivación.

Bibliografía

- AULAGNIER, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLEICHMAR, S. (1990). Condiciones y determinantes del aprendizaje [versión electrónica]. *Temas de psicopedagogía*. Anuario n°4.
- BLEICHMAR, S. (1991). Supuestos teóricos psicoanalíticos para abordar las cuestiones teóricas del aprendizaje [versión electrónica]. *Temas de psicopedagogía*, Anuario n°5.
- CANTÚ, G. (2001). La escritura: una espada en manos de un niño. *Revista Fort Da*. Extraído el 3 Abril, 2002. <http://psiconet.com.fort-da4/escritura.htm>.
- CASTRO, G., COVACHE, G. & KORNBLIT, C. (2002). Desear, pensar, transmitir: la transmisión en psicopedagogía. Extraído el 12 de Diciembre de 2002. <http://psicopedagogia.com.ar/contenido/escritos/transmision.html>.
- CORDIÉ, A. (1994b). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DSM-IV: MANUAL DIAGNÓSTICO Y ESTADÍSTICO DE LOS TRASTORNOS MENTALES* (1995). American Psychiatric Association (coord. versión castellana Manuel Valdés Miyar). Barcelona: Editorial Masson.
- FERNÁNDEZ, A. (2000a). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, A. (2000b). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FREUD, S. (1979). *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUD, S. La interpretación de los sueños (1900), vol. V.
- FREUD, S. Psicopatología de la vida cotidiana (1901), vol. VII.
- FREUD, S. Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. (1910b) vol. XI.
- FREUD, S. Paralelo mitológico de una representación obsesiva plástica (1916) vol. XIV.
- FREUD, S. Inhibición, síntoma y angustia (1926) vol. XX.
- LACAN, J. (1975): *El estadio del espejo como formador de la función del yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*, en *Escritos*, (6ta ed.), Ciudad de México: Ed. Siglo XXI.
- MANNONI, M. (1994). *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires: Paidós.
- PAÍN, S. (1983). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PAÍN, S. (1985). *La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RODULFO, M. (1995) El psicoanálisis con niños que no aprenden. En R. Rodolfo (Comp.), *Trastornos narcisistas no psicóticos* (p.53-64). Buenos Aires: Paidós.

